

Sabine BRENDEL (Berlin)¹

Ein Angebot für alle? Heterogene Gruppen in hochschuldidaktischen Weiterbildungen

Zusammenfassung

Im deutschsprachigen Raum fehlen bislang weitgehend empirisch basierte Forschungsergebnisse, die fundierte Hinweise für die Gestaltung von Lehr- und Lern-Arrangements zur Entwicklung von Lehrkompetenz von Hochschullehrenden geben können. Anhand der Auswertung der Teilnahme-statistik und der Evaluationsbögen des ersten ordentlichen Semesters (WS 09/10) des neu eingerichteten Berliner Zentrums für Hochschullehre wird in diesem Beitrag die Frage verfolgt, ob dem Erwerb der Lehrkompetenz durch hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote eher homogene oder heterogene Gruppen dienlich sind. Erste Ergebnisse weisen auf Zusammenhänge zwischen heterogener Zusammensetzung einerseits und hoher Zufriedenheit andererseits hin und geben interessante Hinweise auf Zusammenhänge zwischen einzelnen didaktischen Gestaltungselementen (wie Handlungs-, Austausch-, Teilnehmer- und Praxisorientierung) und der Zufriedenheit der TeilnehmerInnen.

Schlüsselwörter

Hochschuldidaktische Weiterbildung, heterogene Teilnehmergruppen, Evaluationsergebnisse, didaktische Gestaltungselemente

One Size fits all? Heterogeneous Groups in Teaching and Learning Courses for Higher Education

Abstract

With regard to improving centers for teaching and learning in Germany and the development of the academic staff at universities and universities of applied science, we have to admit a certain lack of existing evidence based research. What kind of teaching and learning arrangements can improve the teaching ability of academic staff? How should these groups be organised so that each participant has the chance to develop his or her own individual teaching skills? Should they be heterogeneous or homogeneous? These are just some of the questions that arise when one is trying to create teaching and learning programs for university lecturers. This paper provides some initial answers to these questions, based on empirical data and statistics gathered from evaluation.

Keywords

Staff development, teaching qualification, different groups of participants, evaluation

¹ e-Mail: sabine.brendel@tu-berlin.de

1 Einführung

Zurzeit ist in Deutschland ein deutlicher Ausbau von hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten festzustellen (vgl. SCHMIDT, 2007a; 2007b; 2010). So hat inzwischen jedes Bundesland (außer Sachsen-Anhalt) ein Weiterbildungsangebot vorzuweisen, entweder an verschiedenen Hochschulen (vgl. NRW, Hessen, Hamburg, Bremen)² oder als standortübergreifendes Netzwerk. Hochschuldidaktische Angebote in Form eines Netzwerks wurden in der Mehrzahl der Länder aufgebaut, sei es für Lehrende an Universitäten einerseits und für jene an Hochschulen andererseits (wie z.B. in Baden-Württemberg oder NRW) oder für Lehrende aller Hochschularten gleichzeitig (z.B. in Brandenburg, Berlin, Sachsen, oder teilweise in Hessen)³.

Dabei ist aufgrund weitgehend fehlender empirisch basierter hochschuldidaktischer Forschung derzeit die Frage nach wie vor unbeantwortet, wie genau Lehrkompetenz aussieht, aber auch mit welchen Formaten und Inhalten die Entwicklung der Lehrkompetenz bei allen Lehrenden an Hochschulen unterstützt werden kann. Das schließt auch die Frage ein, ob bzw. inwieweit es sinnvoll ist, Lehrende in homogenen oder heterogenen Gruppen im Rahmen von hochschuldidaktischer Weiterbildung zu qualifizieren (Lehrende verschiedener Status-, aber auch Fächergruppen).

Diese Frage stellt sich für alle hochschuldidaktischen AnbieterInnen, unabhängig davon, ob sie netzwerkförmig oder für nur eine Hochschule arbeiten. Der Artikel will hierzu am Beispiel des Berliner Zentrums für Hochschullehre und den im Verlauf des WS 2009/2010 erhobenen Daten erste Antworten geben.⁴ Nach einer Einführung in die bisherige Praxis und vorhandene Forschung zur Hochschuldidaktik an deutschen Hochschulen wird kurz die Einrichtung des Berliner Zentrums für Hochschullehre skizziert. Auf Basis der vorliegenden (Teilnahme)-Statistik und der Ergebnisse der Evaluation eines Semesters wird die Frage verfolgt, ob es sinnvoll(er) ist, Lehrende in hochschuldidaktischen Weiterbildungen in homogenen oder heterogenen Gruppen zu qualifizieren. Deutlich ist, dass aufgrund der vorliegenden empirischen Basis keine Wirkungsanalysen vorgenommen, sondern nur Einschätzungen von TeilnehmerInnen empirisch geprüft werden können. Doch können diese Ergebnisse Hinweise darüber geben, ob die Angebotsstruktur, aber auch die didaktische Umsetzung in den Workshops aus Sicht der TeilnehmerInnen sinnvoll ist.⁵

² Übersicht siehe unter <http://www.dghd.de/netzwerke>, Zugriff am 20.07.2010.

³ Zu den Vor- und Nachteilen der verschiedenen Strukturen auf Basis einer empirischen Studie Schmidt 2009.

⁴ Besonderer Dank gilt Manuel Scholz (TU Berlin), der mit seiner statistischen Expertise im Rahmen seiner Mitarbeit für die Berechnungen (deskriptive und bivariate Statistik) verantwortlich war und dessen konstruktiven Hinweise einen wertvollen Beitrag leisteten.

⁵ Eine Wirkungsanalyse der Wirksamkeit hochschuldidaktischer Qualifikation steht aus und ist nach einer entsprechend andauernden Phase des Angebots (das Zentrum wurde in 2009 aufgebaut, das WS 09/10 war das erste Semester mit einem strukturierten und breiten Angebot) auch am Berliner Zentrum für Hochschullehre geplant. Kritische Aussagen zu Evaluationen in Studium und Lehre sind bekannt (wie z.B.: KRÖBER, 2010; SCHMIDT, 2008).

2 Bisherige Praxis und vorhandene Forschung

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts ist ein deutlicher Ausbau von hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten in Deutschland festzustellen (s.o.); auch mehrten sich hochschulpolitische Forderungen nach besserer Lehre (z.B. WISSENSCHAFTSRAT, 4/2008), die die Forderung einer systematischen Qualifizierung von hochschulischem Lehrpersonal beinhalten. Darüber hinaus wurden in den letzten zwei Jahren etliche Wettbewerbe zur Förderung der Qualität der Lehre aufgelegt (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2009, Wettbewerb der Mercator- und VW-Stiftungen „Bologna – Zukunft der Lehre“ 2009 mit Beginn in 2010).

Im Rahmen des Ausbaus von hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten wurden auch strukturierte Qualifizierungsprogramme entwickelt, die in der Regel mit einem Zertifikat abschließen und sich in Umfang und Form weitgehend an internationalen Standards orientieren.⁶ Im Unterschied zu Angeboten in UK oder auch den skandinavischen Ländern liegen in Deutschland jedoch kaum empirische Untersuchungen über die Wirkungsweise von hochschuldidaktischer Qualifizierung vor.

Dass hochschuldidaktische Qualifizierungen Wirkungen hinsichtlich der Veränderung von Lehrhaltung der Lehrenden zeigen, bewiesen GIBBS & COFFEY (2002). Sie stellten fest, dass Lehrende in UK nach einer Basisqualifizierung ihren Lehrstil in Richtung studierendenzentrierte Lehre verändert haben und dies auch nach einem Jahr zeigten – im Unterschied zu Lehrenden ohne Basisqualifizierung, die im selben Zeitraum eine deutliche Ausprägung in Richtung Lehrzentrierung aufwiesen. Ein weiteres Ergebnis ist, dass Studierende von (basis)qualifizierten Lehrenden eine Veränderung ihres Surface-Approaches in Richtung Deep-Approach zeigten, auch wenn hier die Veränderungen nicht so deutlich ausgeprägt waren wie die Veränderungen im Lehrverhalten von Lehrenden nach einer Basisqualifizierung (vgl. GIBBS & COFFEY, 2002, S. 53).

Neben empirisch fundierten Erhebungen fehlen in Deutschland bislang auch theoretisch abgeleitete Formulierungen darüber, was Lehrkompetenz ausmacht und wie diese entwickelt werden kann. HEINER & WILDT (2009, S. 18) konstatieren: „Die Reflexion (zur Professionalisierung von Lehrkompetenz; Anm. S.B.) bleibt empirisch unterstrukturiert und wissenschaftlich unterhalb der gegebenen Möglichkeiten.“ Sie stellen fest, dass bis auf erste Ansätze zu einer empirischen Analyse (BRENDDEL et al., 2006) „... sich die Aussagen des Diskurses über Lehrkompetenz im deutschen Sprachraum bisher eher auf praxeologisch begründeter oder theoretisch-normativer Ebene“ bewegen (a.a.O.) (vgl. hierzu z.B. STAHR, 2009). In dem vom BMBF in 2008 aufgelegten Forschungs- und Entwicklungsprogramm

⁶ Im internationalen, meist mittel- und nordeuropäischen Ausland stellt diese „Basic Teaching Qualification“ (B.T.Q.) im Umfang von 200 - 240 Arbeitseinheiten die Basisqualifizierung für neue Lehrende dar, die nicht selten für alle neuen Lehrenden einer Hochschule verpflichtend ist (z.B. VAN KEULEN, 2008 sowie www.seda.ac.uk).

„Exzellenzinitiative für die Lehre“ soll der wissenschaftlichen Reflexion der Entwicklung von Lehrkompetenz in verschiedenen Facetten nachgegangen werden; hier sind in Kürze erste Ergebnisse zu erwarten.

Aufgrund der beschriebenen Desiderata richtet sich der oben beschriebene Ausbau von hochschuldidaktischen Angeboten bislang sehr nach den vorliegenden praktischen Erfahrungen („best practice“), den je eigenen Interessen einzelner Hochschulen und den dort von verschiedenen Interessengruppen formulierten Bedarfslagen, oder aber – bei netzwerkförmig angelegten Strukturen – nach dem gemeinsam gefundenen Konsens der am Netzwerk beteiligten AkteurInnen aus.

Um diese Lücke etwas zu verkleinern, sollen im Folgenden erste Ergebnisse aus der Teilnahmestatistik und der Lehrevaluation eines neu gegründeten Zentrums danach analysiert werden, wie eine heterogene Zusammensetzung der TeilnehmerInnen nach Fächer- und Statusgruppen sowie Hochschulart einerseits mit einer auf Austausch-, Teilnehmer-, Praxis- und Handlungsorientierung ausgerichteten didaktischen Konzeption andererseits von den TeilnehmerInnen eingeschätzt wird. Daraus lassen sich erste Rückschlüsse auf die zukünftige Programmgestaltung (Workshops für heterogene oder homogene Zielgruppen) wie auch auf die didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements und ihre Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung von Lehrenden ziehen.

3 Eine Einrichtung für alle? Das Berliner Zentrum für Hochschullehre

Ende 2008 wurde das Berliner Zentrum für Hochschullehre (BZHL) gegründet. Dieses soll Lehrenden der beteiligten 13 Berliner öffentlichen Hochschulen hochschuldidaktische Angebote unterbreiten, mit dem Ziel, vermittelt über die Qualifizierung von Lehrenden die Qualität der Lehre an den beteiligten Hochschulen zu verbessern. Beteiligt sind:

- FU Berlin,
- HU zu Berlin,
- TU Berlin,
- Universität der Künste,
- Alice Salomon Hochschule,
- Beuth-Hochschule Berlin,
- Evangelische Hochschule Berlin,
- Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin,
- Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin,
- Katholische Hochschule für Sozialwesen,
- Hochschule für Musik Hans Eisler, Berlin,
- Hochschule für Schauspielkunst „Ernst Busch“, Berlin
- Kunsthochschule Weißensee Berlin.

Diese 13 Hochschulen haben sich im Vorfeld über die Form ihrer Zusammenarbeit (festgehalten in einem Kooperationsvertrag und einer Geschäftsordnung) sowie

über die Form der Umsetzung verständigt. Umgesetzt wird die Arbeit von der Geschäftsstelle des Berliner Zentrums für Hochschullehre – einer Einrichtung, die Angebote für die Lehrenden aller beteiligten Hochschulen anbietet und an einer der beteiligten Hochschulen (TU Berlin) ihren Sitz hat. Die 13 Hochschulen sind über ihre Hochschulleitungen wie auch über Qualitätsbeauftragte für Lehre und Studium – so vorhandenen – an der Ausgestaltung des Angebots beteiligt.

Mit den bisher vorhandenen und weiter existierenden Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung (an der FU, der TU Berlin sowie der Abteilung für Berufliche Weiterbildung der HU zu Berlin) bestehen Kooperationen, mittels derer die Programme abgestimmt werden.

Das bisher entwickelte Angebot gliedert sich in drei Säulen wie folgt:



Abb. 1: Angebotsstruktur des BZHL (eigene Graphik)

Neben Workshops als klassisches hochschuldidaktisches Weiterbildungsformat haben die Lehrenden auch die Möglichkeit, individuelle Fortbildung in Form von didaktischer Beratung oder Einzelcoaching zu erhalten (genannt „Akademische Personalentwicklung“). Für einzelne Hochschulen, aber auch Fachbereiche besteht darüber hinaus die Möglichkeit bedarfsorientierter Workshops oder der Begleitung von auf die Lehre bezogenen Entwicklungsprozessen (z.B. im Bereich der Evaluation von Lehre). Dies wird als „Strukturbildende Maßnahmen für Hochschulen“ bezeichnet.

Das Berliner Zentrum für Hochschullehre hat seinen Sitz an der TU Berlin; dort finden auch alle offenen und zielgruppenspezifischen Workshops statt. Die bedarfsorientierten Workshops („Inhouse-Veranstaltungen“) finden meist in den jeweiligen Hochschulen statt, die Coachings entweder am BZHL oder in den Praxisräumen der Coaches (weitere Informationen siehe: www.bzhl.tu-berlin.de). Es wird derzeit finanziert über den Masterplan „Wissenschaft schafft Zukunft“ des Berliner Senats, mit dem von 2008 bis 2011 die Qualität der Lehre an den Berliner Hochschulen nachhaltig verbessert werden soll.

Seit Februar 2009 werden hochschuldidaktische Angebote aufgelegt. Ab dem WS 2009/2010 werden pro Semester ca. 30 in der Regel zweitägige Workshops in folgenden Themenfeldern angeboten und durchgeführt.

- Lehrveranstaltungen und Studiengänge planen
- Lehrveranstaltungen durchführen
- Studierende beraten
- Studierende prüfen und bewerten
- Lehre evaluieren
- Lehre innovieren

Hinzu kommen zielgruppenspezifische Workshops, die hochschuldidaktisches Grundlagenwissen im Rahmen von 2 x 2 Tagen Weiterbildung plus kollegialer Fallberatung (3 x 3 Stunden) vermitteln. Diese pro Semester angebotenen zielgruppenspezifischen Workshops richten sich jeweils an Lehrbeauftragte, an JuniorprofessorInnen und auch an neuberufene ProfessorInnen.

Jenseits davon wurden bislang für die Gruppe der Ingenieur- und NaturwissenschaftlerInnen auch spezifische Angebote (Grundlagenworkshops, aber auch spezifische Workshops wie z.B. Labordidaktik oder Projektarbeit in den Natur- und Ingenieurwissenschaften) angeboten, die jedoch nur zögerlich angenommen werden. Seit Frühjahr 2010 wird ein Zertifikatsprogramm aufgelegt, das sich in Umfang und Struktur (204 Arbeitseinheiten in drei Modulen) an den internationalen und inzwischen auch bundesweit verbreiteten Standards anlehnt und sich großer Nachfrage erfreut.

Die 2009 entwickelte und seit WS 2009/2010 aufgelegte Struktur erwies sich als tragfähig, ebenso der Umfang der Angebote, so dass die dargelegte Angebotsstruktur auch in den folgenden Semestern bestehen bleiben wird. Es ist insgesamt eine sehr hohe Nachfrage zu verzeichnen.

4 Ergebnisse aus den Teilnahmestatistiken und den Evaluationen des BZHL

Um Antworten auf die Frage zu geben, ob es sinnvoll(er) ist, hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote für homogene oder für heterogene Teilnehmergruppen anzubieten, wurden zwei Datensätze erhoben und ausgewertet. Zunächst wurde die Teilnahmestatistik aus dem zentralen Angebot des WS 09/10 auf die Leitfrage hin analysiert. Die zentralen Ergebnisse hierzu werden im Folgenden dargestellt und diskutiert (4.1).⁷ Weitere Auskünfte ergeben Analysen der im selben Semester erhobenen Daten aus den Evaluationen, die mittels Evaluationsbögen zum Ende eines jeweiligen Workshops erhoben wurden. In diesem Beitrag werden die relevanten Ergebnisse hierzu dargestellt und diskutiert (4.2).

⁷ Die Daten der Teilnahmestatistik des WS 09/10 wurden vorab im Rahmen eines Beitrags hinsichtlich der Erfahrungen und Auswertung einer gemeinsamen hochschulübergreifenden Steuerung eines solchen Zentrums veröffentlicht, vgl. BRENDEL, 2010.

4.1 Teilnahmestatistik (WS 09/10)

Im Folgenden wird ausschließlich die Statistik der Workshops im Rahmen des zentral angebotenen hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebots dargestellt und diskutiert. Die Daten aus den Inhouse-Veranstaltungen werden hier nicht aufgenommen, da diese in der Regel weder status- noch fachübergreifend in den Zielgruppen sind.⁸ Die Teilnahmestatistik der Angebote im Bereich der akademischen Personalentwicklung, die sich bislang im Format des Coachings niederschlägt, wird ebenfalls hier nicht aufgenommen.⁹ Im WS 2009/2010 fanden insgesamt 25 Workshops statt, davon waren drei viertägige Veranstaltungen mit durchschnittlich 10 TeilnehmerInnen. Im Rahmen der Veranstaltungen waren bei insgesamt 142 teilnehmenden Personen 232 Teilnahmen zu verzeichnen, d.h. etliche Personen nahmen im WS 2009/2010 an mehreren Workshops teil.

4.1.1 Geschlechterverteilung

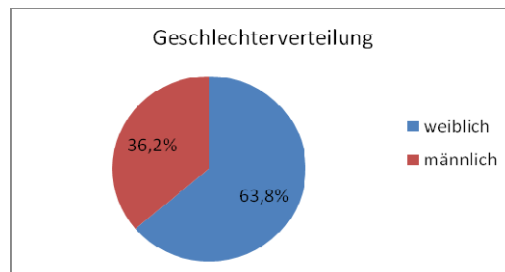


Abb. 2: Geschlechterverteilung WS 09-10
(Quelle: Teilnahmestatistik BZHL WS 09/10, N = 232)

64 % der TeilnehmerInnen sind weiblichen Geschlechts, d.h. weibliche Lehrende scheinen sich durch die Angebote des BZHL deutlich mehr angesprochen zu fühlen als männliche Lehrende. Im Verhältnis dazu: An den bundesdeutschen Hochschulen¹⁰ liegt der Anteil der männlichen Lehrenden bei 65 %, jener der weiblichen Lehrenden bei 35 % (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2010); damit ist das Geschlechterverhältnis in den hochschuldidaktischen Weiterbildungen fast umgekehrt zu ihrer Grundgesamtheit. Ob bzw. wie sich das Weiterbildungsverhalten ggf. verändert, falls in Zukunft Nachweise einer hochschuldidaktisch strukturierten Qualifizierung als verpflichtende Bestandteile im Berufungsverfahren eingeführt werden sollten, bleibt abzuwarten. Es wird zu zeigen sein (vgl. Absatz 4.2), ob sich auch bei den Erwartungen an die hochschuldidaktischen Angebote Geschlechterdifferenzen zeigen.

⁸ Die Daten der dezentral durchgeführten Workshops oder Workshopreihen, wie z.B. die vom BZHL finanzierte, aber in eigener Regie von der Hochschule für Technik und Wirtschaft durchgeführte Qualifizierungsreihe oder auch die vor Ort stattfindenden Inhouse-Schulungen werden hier nicht in die Auswertung mit aufgenommen.

⁹ Hierzu wird zur Zeit ein eigenes Evaluationskonzept in Form von halbstandardisierten Interviews mit den Coachees und Fokusgruppeninterviews mit Coaches entwickelt.

¹⁰ Lt. Bundesamt für Statistik liegen keine Angaben zum Geschlechterverhältnis an Berliner Hochschulen vor, weshalb hier auf bundesweite Daten Bezug genommen wird.

4.1.2 Verteilung nach Hochschulart

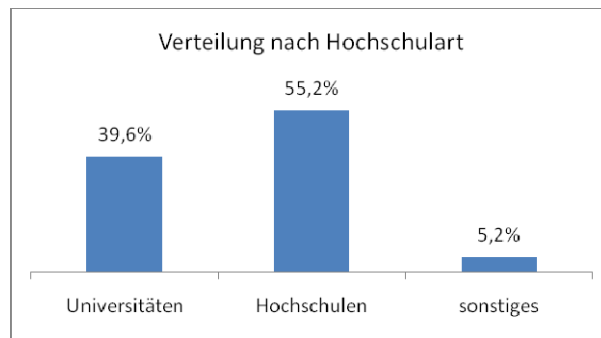


Abb. 3: Teilnahmen nach Hochschulart
(Quelle: Teilnahmestatistik BZHL WS 09/10, N = 230)

Das Berliner Zentrum für Hochschullehre wurde bewusst hochschulartübergreifend angelegt, um ein breites Netzwerk für alle öffentlichen Hochschulen des Landes zu schaffen. Neben den drei großen Universitäten und der Universität der Künste gehören dazu neun Hochschulen (davon je drei künstlerische bzw. sozialwissenschaftlich ausgerichtete Hochschulen, zwei technik- und ingenieurwissenschaftlich ausgerichtete und eine wirtschafts- und verwaltungswissenschaftlich ausgerichtete Hochschule).

Die Verteilung zeigt an, dass zwar unter den TeilnehmerInnen eine deutliche Mehrheit aus den beteiligten Hochschulen kommt, während der Anteil der TeilnehmerInnen aus den Universitäten bei knapp 40 % liegt. Dies bildet das umgekehrte Verhältnis zur Grundgesamtheit der hauptberuflich beschäftigten Lehrenden an den beiden Hochschularten in Berlin ab (mit 75,4 % der Lehrenden an Universitäten und 24,6 % an Hochschulen)¹¹.

Erklären lässt sich dies zum einen durch die Tatsache, dass an den beteiligten Universitäten (außer der UdK) hochschuldidaktische Veranstaltungen im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung angeboten und von den dortigen Hochschulangehörigen auch wahrgenommen werden, zum anderen dadurch, dass im Rahmen des Berliner Masterplans neuberufene ProfessorInnen an den Hochschulen, aber nicht an Universitäten eine Deputatsverminderung in Anspruch nehmen können, wenn sie an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung teilnehmen.

4.1.3 Verteilung nach Statusgruppen

Die Angebote des BZHL sind für die verschiedenen Zielgruppen bewusst offen gehalten, sie unterscheiden in den Eingangsvoraussetzungen nicht nach Status an der Hochschule: das bedeutet, dass für Lehrende aller Statusgruppen an den Berliner öffentlichen Hochschulen (erster akademischer Abschluss vorausgesetzt) die Angebote offen sind. Das Teilnahmeverhalten nach unterschiedlichen Statusgruppen bildet sich wie folgt ab (siehe Abb. 4).

¹¹ Die hier aufgeführten Daten stammen aus 2008; Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT, 2010, S. 152.

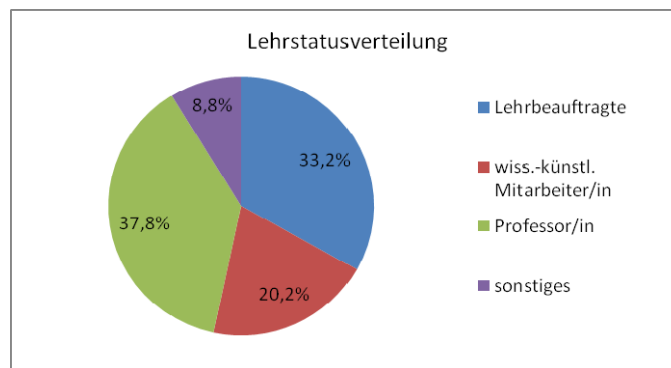


Abb 4: Teilnahmen nach Statusgruppen
(Quelle: Evaluationsbögen WS 09/10, N = 193)

Hier zeigt sich zwar keine gleichmäßige, aber eine relativ ausgeglichene Verteilung der drei vorhandenen Statusgruppen. Das Verhältnis zur Grundgesamtheit aller Lehrenden an bundesdeutschen Hochschulen sieht wie folgt aus: Bundesweit stellen ProfessorInnen 14,6 % des hauptberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen Personals (inklusive der Lehrbeauftragten); wissenschaftliche und künstlerische MitarbeiterInnen (inklusive Lehrkräfte für besondere Aufgaben, DozentInnen und AssistentInnen) stellen im selben Zeitraum 57,6 % und Lehrbeauftragte 27,9 % derselben Grundgesamtheit (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2010; eigene Berechnungen)¹². Damit sind in den hochschuldidaktischen Weiterbildungen des Berliner Zentrums für Hochschullehre weit überproportional viele ProfessorInnen vertreten, die Lehrenden aus der Gruppe des wissenschaftlichen Mittelbaus unterproportional, die Lehrenden aus der Gruppe der Lehrbeauftragten leicht überproportional.

Der verhältnismäßig hohe Anteil an „ProfessorInnen“ ist sicherlich zum größten Teil auf das hohe Interesse von (neuberufenen) ProfessorInnen an Hochschulen zurück zu führen, das durch die oben erwähnte Möglichkeit der Deputatsreduzierung (für Neuberufene) unterstützt wird.

„Wissenschaftlich-künstlerische MitarbeiterInnen“ sind vornehmlich solche aus dem Mittelbau der Universitäten inkl. der UdK. Hinzu kommen die künstlerischen und künstlerisch-wissenschaftlichen MitarbeiterInnen, das sind Lehrende im Mittelbau an künstlerischen Hochschulen (vornehmlich die der Universität der Künste), die sich zum einen durch die Höhe ihrer Lehrverpflichtung (künstlerische MitarbeiterInnen haben bei voller Beschäftigung 22 Stunden Lehrverpflichtung, wissenschaftliche MitarbeiterInnen auf Qualifikationsstellen vier Stunden Lehrverpflichtung) und durch ihren Hintergrund (wissenschaftlich bzw. künstlerisch geprägt) unterscheiden.

¹² Das STATISTISCHE BUNDESAMT (2010) weist die Daten nur im Bundesdurchschnitt aus und unterscheidet das Lehrpersonal an Universitäten und Hochschulen in zwei Kategorien: hauptberufliches wissenschaftliches und künstlerisches Personal und nebenberufliches wissenschaftliches und künstlerisches Personal; dazu gehörten in 2009 die Lehrbeauftragten mit 76.773 Personen.

Quelle: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online>.

4.1.4 Verteilung nach Fächergruppen

Die 13 am BZHL beteiligten Hochschulen weisen sehr differente Fächerkulturen auf: neben den beiden großen ingenieurwissenschaftlich ausgerichteten Hochschulen (Beuth-Hochschule und Hochschule für Wirtschaft und Technik) und der Technischen Universität bestehen neben einer großen und neu fusionierten Hochschule für Wirtschaft und Recht drei Hochschulen mit deutlich sozialwissenschaftlich ausgerichtetem Studienangebot (Alice Salomon Hochschule, Evangelische Hochschule sowie Katholische Hochschule für Sozialwesen). Die großen Universitäten Berlins weisen darüber hinaus ein breites Fächerspektrum auf. Die Verteilung der Teilnahmen nach Fächerkulturen zeigte sich im WS 2009/2010 wie folgt (Abb. 5).

| Fächergruppe | N |
|---|-----|
| Technik, Ingenieur- und Naturwissenschaften | 56 |
| Geistes und Sozialwissenschaften | 52 |
| Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften | 52 |
| künstlerische Wissenschaften | 15 |
| Rechtswissenschaften | 7 |
| Sonstiges | 26 |
| Σ | 208 |

Abb. 5: Teilnahmen nach Fächergruppen
(Quelle: Evaluationsbögen WS 09/10, N = 208)

Es zeigt sich, dass alle Fächergruppen breit angesprochen werden konnten und die Fächergruppen Technik-, Ingenieur- und Naturwissenschaften zahlenmäßig in ähnlichem Anteil vertreten sind wie Lehrende aus den Geistes- und Sozialwissenschaften sowie den Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften.¹³ Deutlich unterpräsentiert sind Lehrende der künstlerischen Wissenschaften, die sich bislang in unzureichendem Maße von den Angeboten angesprochen fühlen (außer jene der UdK).

Im ersten ordentlichen Semester des BZHL (WS 09/10) wurde ein breites Programmangebot aufgelegt, das allen Lehrenden an den öffentlichen Berliner Hochschulen kostenlos zur Verfügung steht. Wie die Ergebnisse der Teilnahmestatistik zeigen, werden die Angebote nach *Geschlecht* sehr differenziert wahrgenommen (64 % : 36 %), aber von den *Fächergruppen* (außer den Lehrenden der Künstlerischen Wissenschaften) und den *Statusgruppen* (mit einem geringerem Anteil von wissenschaftlichen MitarbeiterInnen, was der Kooperation mit den analogen Einrichtungen der beteiligten Universitäten und entsprechend zurückhaltender Werbung geschuldet ist) und *Hochschulart* in annähernd ähnlichen Teilen wahrgenommen. Damit scheint das Konzept des bewusst offenen Angebots – zumindest in der dargelegten Nachfrageorientierung – aufzugehen.

¹³ Angaben zum Verhältnis zur Grundgesamtheit von Lehrenden an bundesdeutschen oder Berliner Hochschulen können hier leider nicht gemacht werden, da die Fächer beim Statistischen Bundesamt anders gruppiert werden als in den Erhebungsbögen des Berliner Zentrums für Hochschullehre, was keine vergleichbare Zuordnung erlaubt.

Doch wie schätzen die TeilnehmerInnen abhängig von ihrer Geschlechts-, Fächer- und Statusgruppenzugehörigkeit die Angebote inhaltlich ein? Dazu im Folgenden die inhaltlichen Auswertungen der Evaluationsbögen.

4.2 Evaluationsergebnisse (WS 09/10)

Die im Folgenden präsentierten Ergebnisse resultieren aus den regelmäßig durchgeführten Erhebungen zum Ende jedes einzelnen Workshops. Die Evaluationsbögen sind standardisiert und entsprechen den Standards der Evaluationsforschung¹⁴. Sie enthalten geschlossene Fragen und erlauben Antworten auf einer 5er-Likert-Skala zu den Bereichen Inhalte, Didaktik und Dozentenverhalten, Organisation sowie Rückmeldungen zum Lernerfolg. Ebenfalls enthalten sie jeweils offene Fragen zu den genannten einzelnen Aspekten und weiteren hochschuldidaktischen Themen.

Der Evaluationsbogen enthält am Ende zwei zentrale Fragen, die auf die Gesamteinschätzung durch die TeilnehmerInnen zielen. Die Ergebnisse zu beiden Fragen (siehe Abbildung 6 und 7) zeigen eine außerordentlich hohe Zufriedenheit der TeilnehmerInnen:

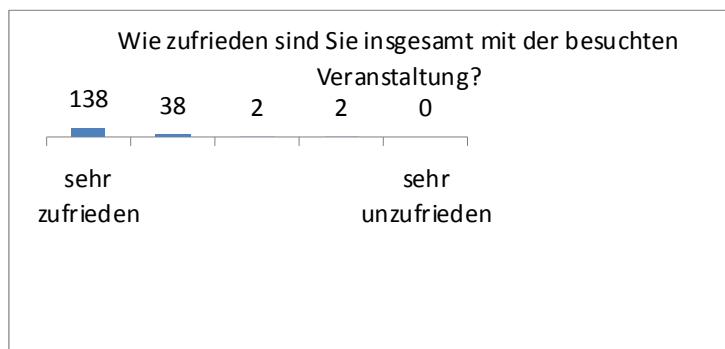


Abb. 6: Zufriedenheit insgesamt
(Quelle: Evaluationsbögen WS 09/10, N = 180, Mittelwert 1,27)

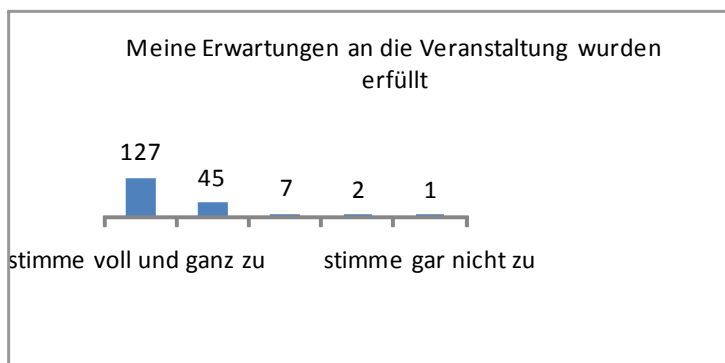


Abb. 7: Erwartungserfüllung
(Quelle: Evaluationsbögen WS 09/10, N = 182, Mittelwert 1,38)

¹⁴ Siehe standardisierter Evaluationsbogen im Anhang.

Entsprechend unseren didaktischen Leitlinien wird bei der Auswahl der DozentInnen und im Rahmen der vorbereitenden inhaltlichen und didaktischen Absprachen mit diesen sehr darauf geachtet, dass die Workshops durch eine hohe Handlungs-, Teilnehmer-, Austausch- und Praxisorientierung geprägt sind. Ziel sollte stets sein, die in den Workshops erworbenen Kenntnisse an vorhandenes empirisches wie theoretisches Wissen der TeilnehmerInnen anzuknüpfen, das erworbene Wissen durch praktisches Handeln und Anwendung zu verankern und – basierend auf deren Erkenntnissen und Erfahrungen – in das Handlungsrepertoire der TeilnehmerInnen zu überführen.

Daher sind Aktivierung sowie das Experimentieren im Workshop (Handlungsorientierung) und der Austausch der TeilnehmerInnen über die Erfahrungen (Austauschorientierung) sowie der hergestellte Bezug zum eigenen Fach bzw. zur eigenen Lehre (Praxisorientierung) zentrale didaktische Gestaltungselemente der Workshops. Die hierfür engagierten DozentInnen sind neben der Wissensvermittlung für die Umsetzung dieser didaktischen Gestaltungselemente und die Steuerung der gesamten Gruppe verantwortlich.

Im Folgenden werden im Sinne der Operationalisierung Ergebnisse zu einzelnen Aussagen und Fragen aus den Evaluationsbögen verwendet, die vermuten lassen, dass sie die oben genannten didaktischen Gestaltungselemente (Handlungs-, Teilnehmer-, Austausch- und Praxisorientierung) recht genau abfragen. Wie Abb. 8 und Abb. 9 zeigen, ist eine insgesamt sehr hohe Zustimmung zur aktiven Auseinandersetzung der TeilnehmerInnen (Handlungsorientierung) und zum Erfahrungsaustausch der TeilnehmerInnen untereinander (Austauschorientierung) festzustellen.

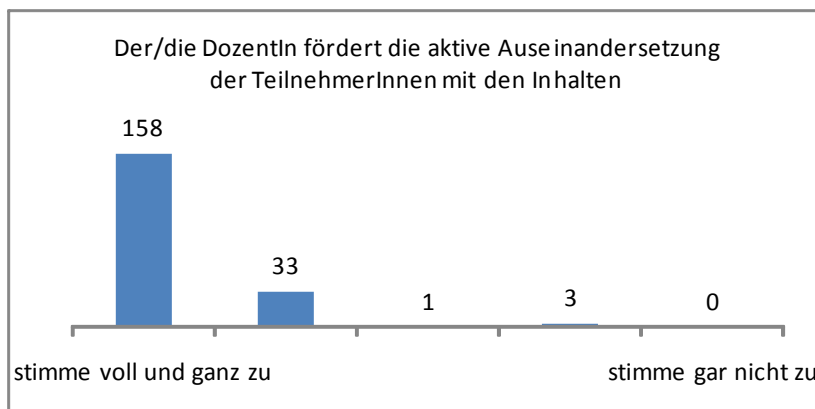


Abb. 8: Handlungsorientierung

(Quelle: Evaluationsbögen WS 09/10, Angaben = N, Mittelwert 1,23)

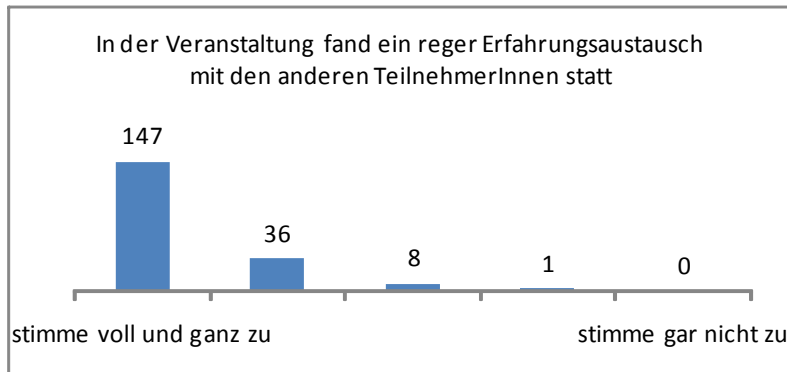


Abb. 9: Austauschorientierung

(Quelle: Evaluationsbögen WS 09/10, Angaben = N, Mittelwert: 1,29)

Eine sehr gute Bewertung bekam auch das Prinzip der Teilnehmer-Orientierung. Die Aussage „*Der/die Dozent/in ist auf Erfahrungen, Wünsche und Vorschläge der TN gut eingegangen*“ lag im Mittel bei 1,26, was auf eine gelungene Umsetzung dieses Gestaltungselements hinweist. Das vierte Prinzip der Praxisorientierung wurde etwas schwächer bewertet. Die Zustimmung zur Aussage „*Ich habe viele Anregungen für meine Lehrpraxis mitgenommen*“ lag im Schnitt bei guten 1,42. Da die TeilnehmerInnen diese Fragen eindeutig positiv beantworteten, bedeutet dies, dass die oben aufgeführten didaktischen Gestaltungselemente von den DozentInnen in den Workshops gut umgesetzt wurden.

In einem nächsten Schritt wurden die Ergebnisse der geäußerten Zufriedenheit mit dem Lehrstatus, der Zugehörigkeit zur Fächerkultur, der Hochschulart und des Geschlechts in Beziehung gesetzt, um theoretisch geleitet zu überprüfen, ob bzw., wenn ja, welche Differenzen nach TeilnehmerInnen-Gruppe festzustellen sind. Die Berechnung zeigte, dass es keine signifikanten Zusammenhänge gibt, weder hinsichtlich des Lehrstatus noch der Fächerkultur, der Hochschulart oder des Geschlechts. Das heißt, wir können davon ausgehen, dass es keine Unterschiede in der Gesamtbewertung wie auch in der Bewertung von einzelnen Aussagen nach Zugehörigkeit von Hochschulart, Fächerkultur, Lehrstatus oder Geschlecht gibt.

Die einzigen Unterschiede in der bivariaten Auswertung zeigen sich in der Bewertung des Anmeldeverfahrens und der Räumlichkeiten: So gibt es einen höchst signifikanten Unterschied beim Anmeldeverfahren: Lehrende aus den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachkulturen äußerten deutlich mehr Probleme mit der (online-)Anmeldung als Lehrende aus den anderen Fachkulturen. Ein weiterer höchst signifikanter Unterschied zeigt sich bei der Bewertung der Räumlichkeiten: Technik-, Natur- und IngenieurwissenschaftlerInnen und Geistes- und SozialwissenschaftlerInnen bewerteten die Räumlichkeiten deutlich besser als Lehrende der künstlerischen Wissenschaften.¹⁵

¹⁵ Reaktionen des BZHLs auf die beiden Kritikpunkte: Hinsichtlich des online-Anmeldeverfahrens fand in 2010 eine Vereinfachung statt. Zur räumlichen Situation: In der ersten Zeit (2009 - 2010) existierte nur ein für eine übliche Gruppengröße von 12 - 14 TeilnehmerInnen zu kleiner Seminarraum. Ab 2011 steht ein weiterer größerer und geräuschärmerer Seminarraum zur Verfügung.

In einem weiteren Schritt setzten wir die vier didaktischen Gestaltungselemente mit denen der geäußerten Zufriedenheit der TeilnehmerInnen in Beziehung, um zu prüfen, welche Gestaltungselemente wichtig oder weniger wichtig für eine hohe bzw. niedrige TeilnehmerInnen-Zufriedenheit sind. Hierbei wurden somit theoretisch geleitet einige Aussagen mit den Ergebnissen der Schlussfrage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der besuchten Veranstaltung?“ korreliert. Dabei zeigen sich einige interessante Befunde.

Die Korrelation der Schlussfrage mit der Aussage der Handlungsorientierung ergab einen hohen Kontingenzkoeffizienten (0,5616), d.h. es lässt sich ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Aussagen – Zufriedenheit und Handlungsorientierung – herstellen. Das Ergebnis zeigt, dass die außerordentlich hohe Zufriedenheit der TeilnehmerInnen eng mit dem didaktischen Prinzip der Handlungsorientierung korreliert.

Ein ähnlich hoher Zusammenhang liegt bei der Korrelation der Schlussfrage mit der Aussage zur Teilnehmer-Orientierung (s.o.) mit einem Kontingenzkoeffizient von 0,533 vor. Auch dieser Zusammenhang belegt, dass das Eingehen auf Fragen, Anliegen und Probleme der TeilnehmerInnen für deren Gesamteinschätzung (Zufriedenheit) ursächlich ist.

Ähnliche, wenn auch schwächer ausgeprägte Werte sind hinsichtlich der Praxisorientierung (Kontingenzkoeffizient von 0,520) sowie der Austauschorientierung (Kontingenzkoeffizient von 0,450) festzustellen.

Die entdeckten Zusammenhänge belegen nicht nur, dass die didaktischen Gestaltungsprinzipien im Einzelnen von den TeilnehmerInnen sehr geschätzt werden, sondern in einem engen Zusammenhang mit der Gesamteinschätzung des Workshops stehen. Dabei zeigen die didaktischen Gestaltungselemente der Handlungs- und Teilnehmer-Orientierung eine höhere Ausprägung als die der Austausch und Praxisorientierung.

4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Um erste Antworten auf die Frage der Sinnhaftigkeit von homogen oder heterogen zusammengesetzten Gruppen aus Sicht der TeilnehmerInnen zu geben, wurden vorliegende Daten eines Semesters (WS 09/10) des Berliner Zentrums für Hochschullehre ausgewertet. Dabei wurde zunächst die Teilnahmestatistik nach Zusammensetzung analysiert, um das Nutzungsverhalten der TeilnehmerInnen eines als Netzwerk angelegten Zentrums heraus zu finden.

Die Analyse der Teilnahmestatistik ergab, dass das für alle Gruppen offene Angebot von allen angesprochenen Gruppen gut genutzt wird. Es gibt eine überdurchschnittliche Nutzung der Angebote von weiblichen Lehrenden, eine ungefähr gleich verteilte Nutzung der verschiedenen Statusgruppen (mit Schwerpunkt der Lehrbeauftragten und ProfessorInnen) und eine leicht geringere Nutzung durch Angehörige von Universitäten im Verhältnis zu Angehörigen von Hochschulen sowie

¹⁶ Die Werte von 0,00 - 0,30 zeigen keinen, die von 0,30 bis 0,60 einen einfachen und die von 0,60 - 0,99 einen starken Zusammenhang.

eine ungefähr gleich verteilte Nutzung des Angebots von allen Fächergruppen mit Ausnahme der Lehrenden von Künstlerischen Hochschulen.

Als weitere Datengrundlage, die Antworten auf die Leitfrage geben sollte, wurden die Ergebnisse der Evaluationen desselben Semesters verwendet. Die Gesamtauswertung der Evaluationsbögen des WS 09/10 zeigte eine insgesamt sehr hohe Zufriedenheit bei allen Gruppen. Es lassen sich keine Differenzen in der Gesamtbewertung nach verschiedenen Gruppen auffinden. Ausnahme sind ausschließlich die im Bereich der Organisation festgestellten Unterschiede zwischen den Fächergruppen bei der Bewertung des Anmeldeverfahrens und der Räumlichkeiten.

Die weitergehenden Analysen, bei denen Zusammenhänge zwischen der geäußerten Zufriedenheit mit Aussagen zu einzelnen didaktischen Gestaltungselementen korreliert wurden, zeigen darüber hinaus einen signifikanten Zusammenhang zu den didaktischen Gestaltungselementen der Handlungs-, Teilnehmer-, Austausch- und Praxisorientierung. Dabei weisen die beiden erstgenannten Gestaltungselemente einen deutlicheren Zusammenhang als die beiden letztgenannten.

5 Diskussion

Auch wenn wir zunächst nur Ergebnisse aus den Evaluationen und der Teilnahme-statistik eines Semesters heranziehen können, weisen diese doch auf einige interessante Zusammenhänge hin. So scheint das Konzept der gemeinsamen Ansprache von verschiedenen Zielgruppen für hochschuldidaktische Weiterbildung aufzugehen und die heterogene Zusammensetzung in den Workshops von den TeilnehmerInnen wert geschätzt zu werden.

Die Ergebnisse der höheren Auswertung weisen darüber hinaus darauf hin, dass dies vor allem auf der Umsetzung von den didaktischen Gestaltungselementen der Handlungs-, Teilnehmer-, Austausch- und Praxisorientierung in den Workshops beruht, denn hier lassen sich eindeutige Zusammenhänge erkennen.

Insgesamt lässt sich damit die Ausgangsfrage nach der Sinnhaftigkeit der heterogenen Zusammensetzung von Gruppen in hochschuldidaktischen Weiterbildungen (Workshops) eindeutig positiv beantworten. Diese ersten Ergebnisse stellen zwar noch keine Wirkungsanalyse dar, sie können aber relevante Hinweise zur Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements im Bereich der Hochschuldidaktik geben.

Um dieses Ergebnis zu überprüfen bzw. differenzierte Ergebnisse zu erzielen, sind weiterführende Untersuchungen (z.B. mit Kontrollgruppen, die homogen, und zwar nach Geschlecht-, Fächer-, Status- und Hochschulartzugehörigkeit, zusammen gesetzt sind) notwendig. Für die Praxis weisen die vorliegenden Ergebnisse jedoch heute schon darauf hin, dass die folgenden Gestaltungsprinzipien in der Entwicklung von Lehrkompetenz bei Lehrenden förderlich sind:

- *heterogen* zusammengesetzte Gruppen
- kombiniert mit einer didaktischen Gestaltung, die sich an der *aktiven Auseinandersetzung* sowie an den *Interessen und Fragen* der Lehrenden orientiert.

6 Literaturverzeichnis

Brendel, S. & Eggensperger, P. & Glathe, A. 2006: Das Kompetenzprofil von Hochschullehrerinnen – eine Analyse des Bedarfs aus Sicht von Lehrenden und Veranstaltenden, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung / Nr. 2 / Jg. 1, Wien.

Brendel, S. 2010: Gemeinsame und hochschulübergreifende Steuerung eines Zentrums der Hochschullehre: (Wie) Ist das möglich? In: Das Hochschulwesen, 58. Jg., Heft 6, S. 198-204, Bielefeld.

Gibbs, G. & Coffey, M. 2002: The Impact of Training on University Teachers Approaches to Teaching and on the Way their Students learn, in: Das Hochschulwesen, Nr. 2/Jg. 5, S. 50-54.

Heiner, M. & Wildt, J. 2009: Professionalisierung von Lehrkompetenz an Universitäten – vom Schattendasein zur Referenz für Exzellenz? In: Journal Hochschuldidaktik, Nr. 1/Jg. 20, S. 17 - 20.

Keulen, van Hanno 2008: Staff Development at Utrecht University, the Netherlands. In: Kálmán, A. (Ed.): Case studies in the development and qualification of university teachers in Europe, S. 283-299, Southampton: Springer-Verlag.

Kröber, E. 2010: Von der Wissensabsonderung zum professionellen Lehrhandeln – Veränderung von Lehrkonzeptionen durch hochschuldidaktische Weiterbildung, in: Schneider, R. & Szcyrba, B. (Hg.): Hochschuldidaktik aufgefächert – vernetzte Hochschulbildung, S. 89-101, Berlin: Haupt-Verlag.

Schmidt, B. 2007a: Die strukturelle Basis der Hochschulentwicklung an deutschen Hochschulen – eine quantitative Internetrecherche, in: Das Hochschulmanagement, Nr. 1/Jg. 2, S. 22-29.

Ders. 2007b: Personalentwicklung an der Hochschule: Zehn Wege in ein unentdecktes Land. In: die hochschule: journal für wissenschaft und bildung, Nr. 2/Jg. 16, S. 125-153.

Ders. 2008: Warum oft wirksam? Und warum manchmal wirkungslos? – Subjektive Erklärungen zur Wirkung von Lehrveranstaltungsneuevaluation aus Sicht von Nutzern und Anbietern, in: Zeitschrift für Evaluation, Nr. 1/Jg. 7, S. 7-33.

Ders. 2009: Interne Fortbildungseinrichtungen, hochschuldidaktische Forschungszentren oder kooperative Netzwerke? Auf der Suche nach neuen Strukturen für die Hochschuldidaktik, in: Das Hochschulwesen, Nr. 5/Jg. 57, S. 152-161.

Ders. 2010: Hochschuldidaktik: Zwischen allen Stühlen oder mittendrin? In: www.academics.de/blog von 2/2010.

Stahr, I. 2009: Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz, in: Ralf Schneider/Birgit Szczyrba/Ulrich Welbers/Johannes Wildt (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 120, S. 70-87, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Statistisches Bundesamt 2010: Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland mit internationalen Übersichten, Wiesbaden sowie: <https://www-genesis.destatis.de>.

7 Anhang

Standardisierter Evaluationsbogen Berliner Zentrum für Hochschullehre

Fragebogen zur Veranstaltung: "xxx"



Feedbackbogen

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| Ihre Hochschule: | | | | |
| <input type="radio"/> FU | <input type="radio"/> HU | <input type="radio"/> TU | <input type="radio"/> UdK | <input type="radio"/> ASH |
| <input type="radio"/> EFB | <input type="radio"/> HTW | <input type="radio"/> HWR | <input type="radio"/> KHSB | <input type="radio"/> Beuth-Hochschule |
| <input type="radio"/> HfM | <input type="radio"/> HfS | <input type="radio"/> KHB | | |
| <input type="radio"/> sonstiges | <input type="text"/> | | | |
| Geschlecht: | | | <input type="radio"/> weiblich | <input type="radio"/> männlich |
| Ihr Lehrstatus: | | | <input type="radio"/> Lehrbeauftragte | <input type="radio"/> wiss./künstl. Mitarbeiter/in |
| | | | <input type="radio"/> Professor/in | <input type="text"/> |
| | | | <input type="radio"/> Sonstige | <input type="text"/> |
| Ihre Fachkultur: (Mehrfachantworten möglich.) | | | | |
| <input type="checkbox"/> Technik-, Ingenieur- und Naturwissenschaften | <input type="checkbox"/> Geistes und Sozialwissenschaften | <input type="checkbox"/> Künstlerische Wissenschaften | <input type="checkbox"/> Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften | <input type="checkbox"/> Rechtswissenschaften |
| <input type="checkbox"/> Sonstiges | <input type="text"/> | | | |

Rückmeldung zu den Inhalten

| | stimme voll und ganz zu | | | stimme gar nicht zu | |
|---|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Durch die Veranstaltung habe ich viele neue Herangehensweisen kennen gelernt. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Die Arbeitsmaterialien waren sehr hilfreich. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich habe viele Anregungen für meine eigene Lehrpraxis mitgenommen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Meine Fragen wurden in der Veranstaltung beantwortet. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| In der Veranstaltung fand ein reger Erfahrungsaustausch mit den anderen Teilnehmer/innen statt. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Folgende Inhalte haben gefehlt: | | | | | |
| <input type="text"/> | | | | | |

Rückmeldung zur Didaktik und zu den Dozierenden

| | stimme voll und ganz zu | | | stimme gar nicht zu | |
|--|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Der/die Dozent/in hat die Inhalte fachlich sehr gut aufbereitet. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Der/die Dozent/in hat die Inhalte klar und verständlich vermittelt. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Die eingesetzten Methoden waren dem Lernen förderlich. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Der/die Dozent/in förderte die aktive Auseinandersetzung der Teilnehmer/innen mit den Inhalten. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Der/die Dozent/Dozent/in ist auf Erwartungen, Wünsche und Vorschläge der Teilnehmer/innen gut eingegangen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Anmerkungen zum Dozenten/ zur Dozentin: | | | | | |
| <input type="text"/> | | | | | |

Rückmeldung zur Organisation:

| | | | | | |
|---|---|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | stimme voll und ganz zu | | | | stimme gar nicht zu |
| Das Anmeldeverfahren verlief reibungslos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Wie bewerten Sie folgende Aspekte rund um die Organisation der Veranstaltung? | | | | | |
| | sehr gut | | | | sehr schlecht |
| Räumlichkeiten | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Möglichkeiten des Medieneinsatzes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Catering / Bewirtung | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Veranstaltungszeiten | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Was könnte an der Organisation verbessert werden? | | | | | |
| | | | | | |
| Wie sind Sie auf das Angebot des Berliner Hochschulzentrums aufmerksam geworden? (Mehrfachantworten möglich.) | <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> E-Mail | | | |
| | <input type="checkbox"/> Presse (z.B. Hochschulzeitung) | <input type="checkbox"/> Rundschreiben meines Arbeitgebers | | | |
| | <input type="checkbox"/> Durch Kollegen | | | | |
| | <input type="checkbox"/> Sonstiges: | | <input type="text"/> | | |

Rückmeldung zum Lernerfolg

| | | | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Mit welchen Erwartungen kamen Sie in die Veranstaltung? | | | | | |
| | | | | | |
| | stimme voll und ganz zu | | | | stimme gar nicht zu |
| Meine Erwartungen an die Veranstaltung wurden erfüllt. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Falls Ihre Erwartungen nicht erfüllt wurden: woran lag dies aus Ihrer Sicht? | | | | | |
| | | | | | |
| Was werden Sie von dem Gelernten in Ihrer Lehre umsetzen? | | | | | |
| | | | | | |
| | sehr zufrieden | | | | sehr unzufrieden |
| Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der besuchten Veranstaltung? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Würden Sie das Angebot weiter empfehlen? | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nur teilweise | | | |
| | <input type="radio"/> nein | | | | |
| Welche weiteren hochschuldidaktischen Themen fänden Sie interessant? | | | | | |
| | | | | | |
| Haben Sie weitere Anmerkungen? | | | | | |
| | | | | | |
| Vielen Dank für Ihre Rückmeldung! Das BZHL-Team | | | | | |

Autorin

Dr. Sabine BRENDEL || Berliner Zentrum für Hochschullehre ||
c/o TU Berlin || Franklinstr. 28/29, FR 7-3, D 10587 Berlin

www.bzhl.tu-berlin.de

sabine.brendel@tu-berlin.de